

異文化理解教育で扱うべき文化要素について

瀬田 幸人

異文化理解教育を国際理解教育の重要な一分野と位置づけ、小学校、中学校、高等学校における異文化理解教育に焦点を当てて論じる。文化の定義や文化の分類についての議論から始め、異文化理解教育の実践に必要な文化要素とは何かについて考察し、目に見える外的文化要素と目に見えない内的文化要素の両方に関して、具体的に文化要素を提案する。さらに、内的文化要素の選択に関連して、日本人の大学生54名と英語母語話者3名にそれぞれアンケート用紙による調査、インタビューによるアンケート調査を実施して、調査結果について簡単な分析を試みている。

Keywords : 文化要素, 異文化理解教育, 価値観・価値指向

0. はじめに

国際理解教育の実践は、小学校では、特に「総合的な学習の時間」の中で行われており、多くの実践例が公表されている。また、中学校においても、下の(1)に見るような『中学校学習指導要領』(平成10年12月告示, 平成15年12月一部改正)の内容¹⁾に沿って、英語科の中で実践されている。

- (1) ア. 多様なものの見方や考え方を理解し、公平な判断力を養い豊かな心情を育てる
- イ. 世界や我が国の生活や文化についての理解を深めるとともに、言語や文化に対する関心を高め、これらを尊重する態度を育てる
- ウ. 広い視野から国際理解を深め、国際社会に生きる日本人としての自覚を高めるとともに、国際協調の精神を養う

(ウ)の記述にも関係する国際理解教育については、例えば『国際理解教育の手引き』(1982: 55-56)では、その目標として①平和な人間の育成、②人権意識の涵養、③自国認識と国民的自覚の涵養、④他国・他民族・他文化の理解の増進、⑤国際的相互依存関係と世界の重要課題の認識に基づく世界連帯意

識の育成、の5つの項目が挙げられている。この中で、特に異文化理解教育で扱わなければならない項目は、③と④であると考えられる。国際理解教育の実践には、異文化理解教育は不可欠なのである。言い換えれば、概念的には、国際理解教育の中の重要な分野の一つに異文化理解教育があると言えよう。

本稿では、国際理解教育を推進するためにも、異文化理解教育についていくつかの点を明らかにして行きたい。とりわけ、学校教育における異文化理解教育の実践に適した文化項目・文化要素とはどのようなものでなければならないのかについて論じたい。

1. 異文化理解教育における文化の定義

文化教育において最初に明らかにしておかなければならない点は、「文化」の定義についてである。文化とは何かということを、教える側も教えられる側も確認しておくことが何よりも重要となる。しかしながら、文化の定義については、例えばKroeber and Kluckhohn (1952)に160以上の定義が収録されていることから分かるように、すべての文化事象を説明できる定義が可能かどうかということについては甚だ疑わしいと言わざるを得ない。かといって、文化とは何かを明らかにしないまま、異文化理解教育の実践はあり得ない。

この点については、瀬田 (2004: 103) に従って、

より包括的な文化概念として下の（１）を提案することにする。

- （１）文化とは、意識的にせよ無意識的にせよ社会の中で学習されるもの

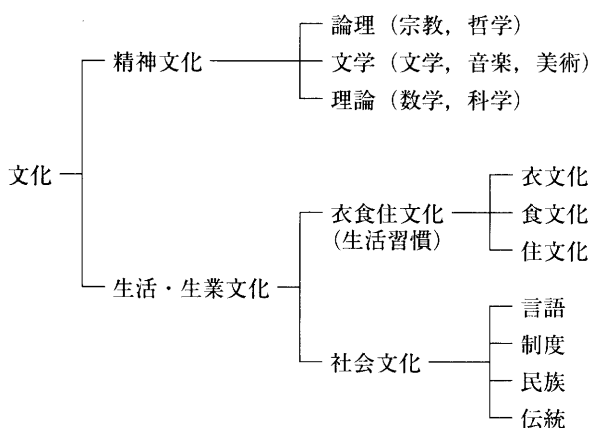
この定義は、特に下の二つの定義を参考にしたものであるが、下の定義に共通するのは文化は生物学的あるいは遺伝的に伝えられるものではなく、個々の生活経験を通じて獲得・学習されるものであると見なす点である。²⁾

- （２）“Culture is not instinctive, or innate, or transmitted biologically, but is composed of habits, i.e., learned tendencies to react, acquired by each individual through his own life experience after birth.” (Murdock (1940: 364))
- （３）“... everything that humans learn from other humans is one aspect of culture. Said another way, those aspects of human behavior that are not learned but transmitted genetically, such as eye color or height, are *not* aspects of culture.” (Hinds and Iwasaki (1995: 9))

2. 異文化理解教育における文化の種類

前節で示した文化概念は広範囲に及ぶため、異文化理解教育の実践に当たってどのようなアプローチが適しているかを考えるのは難しい。しかし、もし文化がいくつかの下位区分されるとすれば、アプローチの仕方について考えることも可能となる。まず、多田（1997：102）の分類から見てみることにしよう。

（４）



この分類は『世界文化情報事典』（1992）などを

参考にしたものであり、広い意味では Valette (1986) などの分類と同列に捉えることができる。Valette (同書：179) は文化を次の二つに大きく分けている。すなわち、(i) 国民の態度、習慣、日常の活動、考え方、価値観、物の見方などといった“文化人類学的あるいは社会学的な文化” (... anthropological or sociological culture: the attitudes, customs, and daily activities of a people, their ways of thinking, their values, their frames of reference) と (ii) 伝統的に「文化」の代表と考えられてきた地理、歴史、科学的功績、社会科学、芸術などの“文明の歴史としての文化” (... component of culture is the history of civilization. Traditionally representing the “culture” element in foreign language teaching, it includes geography, history, and achievements in the sciences, the social sciences, and the arts.) である。多田（上掲書）の「精神文化」は後者に、また「生活・生業文化」は前者に含めて考えられるが、多田の分類は、Valette の分類で“文化人類学的あるいは社会学的な文化”とされている「考え方」、「価値観」、「物の見方」などが含まれていないという重要な点において Valette の分類とは異なる。

さて、外面に現れる文化項目の他に、外面には直接現れることのない価値観・価値指向などの文化項目は、ホフステード（1995：8）が「価値観はわれわれの人生のきわめて早い時期に形成されるので、われわれは意識しないままに多くの価値観を内面化している。それゆえ、価値観というものは議論の対象にされることも、他の文化圏の人々から直接観察されることもない。価値観は、さまざまな環境のもとで人々がとる行動様式から推論されるだけである」と述べているように、異文化理解の障壁となる可能性が高いので学校教育の場で教える必要があると考えられる。Valette（上掲書：181；191-193）も文化教育における4つの文化目標の1つに価値観の理解を挙げており、異文化理解教育の実践にとっては価値観に関する文化要素は不可欠であると思われる。³⁾ この点からすると、価値観・価値指向に代表される文化項目を含まない（４）のような分類は適切ではないと言えよう。ここで、瀬田（2004）に沿って、便宜的に文化を下のように大きく2つに分類して考えることにする。

- （５） a. 外面文化（outward culture）／目に見える文化
b. 内面文化（inward culture）／目に見えない文化

(5a) には (4) の文化項目のすべてが含まれ、(5b) には物の見方、考え方、価値観・価値指向が含まれることになるが、次節において、学校での異文化理解教育が実践可能となるような規模への制限を試みたい。

3. 異文化理解教育に適した文化要素

前節では、意識無意識を問わず学習されるものが文化であると定義した。この定義からすると実に多種多様な要素が文化ということになるが、それらすべてに言及することは不可能に近いと言わざるを得ない。しかしながら、学校における異文化理解教育に適した文化要素という観点から見れば、文化要素もいくつか絞ることが可能となる。本節では、衣食住を始めとする「外面的〔目に見える〕文化要素」と価値観・価値指向に代表される「内面的〔目に見えない〕文化要素」に分けて論じることにする。

3. 1 外面的文化要素

目に見える外面的文化要素について考えるに当たって、まず Stern (1992) の提案から見ることにする。Stern (同書：219-222) は、外国語教育との関連で、文化教育で扱い得る内容の規模を制限し、下の6つのトピックを提案している。

- (5) a. 地域 (places)
- b. 個人と生活様式 (individual persons and way of life)
- c. 一般の人々および社会一般 (people and society in general)
- d. 歴史 (history)
- e. 慣習や制度 (institutions)
- f. 美術、音楽、文学および他の主な功績 (art, music, literature, and other major achievements)

(a)では、目標言語と密接に結びついた場所についての意味、例えば、カナダのトロントに住む人が“going up north”と言え、単に北の方に旅行に行くという意味だけではなく、「日々の煩わしさから逃れ、のんびりと休暇を過ごす」という意味も表す、というようなことを理解させる必要があることが述べられている。(b)は、文化教育において最も重要なトピックとされ、目標文化の人々の生活、考え方、価値観などが含まれる。また、母語話者との接触や観察によって目標言語が現実的なことになり、同時にその土地の生活様式、人々の考え方、価値観、敵対心などが理解できるようになると考えら

れている。(c)では、その地域の特徴的な集団だけではなく、その地域の中において職業的、経済的、あるいは年齢的な違いを示す集団を特定することが求められている。言い換えれば、人々が社会の中で他の集団との関係で自分自身をどのように見ているのか、例えば、自分自身を上流階級、中流階級、労働者階級のいずれに属しているかというのかということを理解することが求められている。その他にも、人々がお互いに平和で友好的であるか、恐れているか、敵対し合っているかなど、さらに社会の中に人種的偏見や地域的偏見があるかどうかなども知る必要があるとされている。(d)は、少数民族の歴史的な出来事も含む国や地域の歴史的な出来事を意味するが、外国語教育においては母語話者の視点に立った歴史観が必要であると述べられている。(e)には、政府組織、教育制度、社会福祉、経済制度、政党、テレビや新聞などを含むメディアなどが含まれるが、これらについては、自国文化について持っているのと同程度の知識は必要であるとされる。(f)は、目標文化の人々の常識となっている画家・彫刻家、音楽家、作家および彼／彼女らの作品を表すが、これらの芸術家や芸術作品についての知識が必要とされる。

ところで、(5)の6つのトピックの中で、(b)については説明が必要となる。確かに、一般に衣食住などに代表される「生活様式」は目に見える外面的文化要素と考えられるが、「考え方」や「価値観」については明らかに目に見えない内面的文化要素であるので、(b)から「考え方」と「価値観」を除けば、(5)の6つのトピックは外面文化の基本的な枠組みを形成すると考えられる。

さて、ここで再び(4)の文化項目について見てみよう。精神文化は、いわば文明の産物とでも言えるものであり、それを理解するには単なる知識に留まらず、自国文化における文明の歴史としての文化との比較が前提となる。この点からすれば、精神文化に基づいた異文化理解教育の実践は、高等学校では可能かもしれないが、小学校や中学校では困難が予想される。では、小学校や中学校にふさわしい外面的文化要素とは、いったいどのようなものであろうか。冒頭で述べたように、異文化理解教育は国際理解教育にとって必要不可欠な分野であり、国際理解教育の最終目標の一つが“人権”教育であると考えられることからすれば、異文化理解教育で扱うべき外面的文化要素は、異文化に暮らす人々そのものに焦点の当たるものでなければならない。言い換えれば、人々の生活する姿、生きる姿を映し出すものでなくてはならない。理想的には、“お互いに大切な

命を持つ人間同士”という理解にまで高められる外面的文化要素が望ましい。もちろん、同時に児童や生徒たちの興味・関心を引きつけるようなものでなければならないことは言うまでもない。ここで、具体的な外面的文化要素として、以下を提案したい。⁴⁾

(6) 外面的文化要素

- a. 小学校—食べ物, 衣服, 住居, 気候 (人々の生活との関連), 学校の様子, 遊び
- b. 中学校—食べ物, 住居, 学校生活, 遊び, 言語, 教育制度, 社会構成
- c. 高等学校—食べ物, ファッション, 言語, 宗教, 学校の様子, 教育制度, 政治・経済, 歴史, 芸術・文学作品

3. 2 内面的文化要素

目に見えない内面的文化要素としては、既に触れたように、物の見方, 考え方, 価値観・価値指向などが挙げられるが、ここでは価値観・価値指向に絞って論じることにする。価値観・価値指向については、先駆的な Kluckhohn and Others (1951) や Kluckhohn and Strodtbeck (1961) の研究を始め、Condon and Yousef (1975), Schwartz (1992), Morrison *et al.* (1994), Hofstede (2001² [1980]) など多くの研究がある。⁵⁾

Kluckhohn and Others (同書) によれば、価値観, 価値指向はそれぞれ (7a), (7b) のように定義されている。

- (7) a. A value is a conception, explicit or implicit, distinctive of an individual or characteristic of a group, of the desirable which influences the selection from available modes, means, and ends of action. (p.395)
- b. ... a value-orientation may be defined as a generalized and organized conception, influencing behavior, of nature, of man's place in it, of man's relation to man, and of the desirable and nondesirable as they may relate to man-environment and interhuman relations. (p.411)

すなわち、価値観とは、簡単に言えば、個人あるいは集団の行動様式や行動の手段や目的に影響を及ぼすような望ましい概念[考え]を意味し、価値指向とは、自然、自然と人間、人間と人間の関係などに

関する一般化され組織化された概念を意味する。なお、Kluckhohn and Strodtbeck (上掲書: 10ff.) では、“human nature orientation” (人間性指向), “man-nature orientation” (人間-自然指向), “time orientation” (時間指向), “activity orientation” (活動指向), “relational orientation” (関係指向) の5つの価値指向が提案されている。この Kluckhohn と Strodtbeck の枠組みをさらに発展させたのが Condon and Yousef (上掲書) であった。彼らは、価値指向の範疇として self (自己), society (社会), nature (自然) の3つの範疇と、それらが重なり合う領域である family (家族) (self と society の重なる領域), human nature (人間性) (society と nature の重なる領域), supernatural (超自然; 神) (nature と self の重なる領域) という3つの範疇の計6個の範疇を想定し、これらのうち5個の範疇に4種類 (①~④) の項目を、また1個の範疇に5種類 (①~⑤) の項目を設定し、結果的に下の (8) に見るような合計25項目の価値指向を仮定している。

(8) I. SELF (自己)

- ① Individualism (個人主義) — interdependence (相互依存)
 1. individualism (個人主義)
 2. individuality (個性)
 3. interdependence (相互依存)
- ② Age (年齢)
 1. youth (若年)
 2. the middle years (中年)
 3. old age (老年)
- ③ Sex (性)
 1. equality of sexes (男女平等)
 2. female superiority (女性優位)
 3. male superiority (男性優位)
- ④ Activity (活動性)
 1. doing (する型)
 2. being-in-becoming (なる存在型)
 3. being (ある型)

II. THE FAMILY (家族)

- ① Relational Orientations (関係指向)
 1. individualistic (個人主義的)
 2. collateral (傍系の)
 3. lineal (直系の)
- ② Authority (権威)
 1. democratic (民主主義的)
 2. authority-centered (権威中心的)
 3. authoritarian (権威主義的)

③ Positional Role Behavior (家族の中での役割行動)

1. open (自由)
2. general (一般的／バランスのとれた)
3. specific (特定の)

④ Mobility (可動性)

1. high mobility (高可動性)
2. phasic mobility (段階的可動性)
3. low mobility, stasis (低可動性, 静止状態)

Ⅲ. SOCIETY (社会)

① Social Reciprocity (社会的相互性)

1. independence (独立)
2. symmetrical-obligatory (釣り合った相互性)
3. complementary-obligatory (相補的相互性)

② Group Membership (集団の成員)

1. many groups, brief identification, subordination of group to individual (多数集団, 短い帰属性, 集団の個人への従属)
2. balance of 1 and 3 (バランスの取れた状態)
3. few groups, prolonged identification, subordination of the member to the group (少数集団, 長い帰属性, 成員の集団への従属)

③ Intermediaries (媒介)

1. no intermediaries (directness) (媒介なし [直接性])
2. specialist intermediaries only (専門的媒介のみ)
3. essential intermediaries (基本的媒介)

④ Formality (公式性)

1. informality (非公式性)
2. selective formality (選択的公式性)
3. pervasive formality (浸透した公式性)

⑤ Property (財産)

1. private (私有)
2. utilitarian (実用本位)
3. community (社会共有)

Ⅳ. HUMAN NATURE (人間性)

① Rationality (合理性)

1. rational (合理的)

2. intuitive (直観的)

3. irrational (不合理)

② Good and Evil (善と悪)

1. good (善)
2. mixture of good and evil (善悪混合)
3. evil (悪)

③ Happiness, Pleasure (幸福, 喜び)

1. happiness as goal (目標的幸福)
2. inextricable bond of happiness and sadness (幸福と不幸の不可分性)
3. life is mostly sadness (人生概して不幸)

④ Mutability (変化する可能性)

1. change, growth, learning (変化, 成長, 学習)
2. some change (若干変化)
3. unchanging (不変)

V. NATURE (自然)

① Relationship of Man and Nature (人と自然の関係)

1. man dominating nature (自然を支配)
2. man in harmony with nature (自然との調和)
3. nature dominating man (人が支配される)

② Ways of Knowing Nature (自然を知る方法)

1. abstract (抽象的)
2. circle of induction-deduction (帰納演繹循環)
3. specific (具体的)

③ Structure of Nature (自然の構造)

1. mechanistic (機械的)
2. spiritual (精神的)
3. organic (組織的)

④ Concept of Time (時間の概念)

1. future (未来)
2. present (現在)
3. past (過去)

Ⅵ. THE SUPERNATURAL (超自然 [神])

① Relationship of Man and the Supernatural (人と超自然 [神] の関係)

1. man as god (神としての人)
2. pantheism (汎神論／多神論)

3. man controlled by the supernatural (人が超自然[神]によって支配される)
- ② Meaning of Life (人生の意味)
 1. physical, material goals (物質的目標)
 2. intellectual goals (知的目標)
 3. spiritual goals (精神的目標)
- ③ Providence (神の摂理／神意)
 1. good in life is unlimited (人生の「よきもの」(幸運)は無限)
 2. balance of good and misfortune (幸運と不運の均衡)
 3. good in life is limited (人生の「よきもの」(幸運)は有限)
- ④ Knowledge of the Cosmic Order (宇宙の秩序の知識)
 1. order is comprehensible (秩序は理解可能)
 2. faith and reason (信仰と理性)
 3. mysterious and unknowable (神秘で不可知)

これら25項目すべての価値指向に言及して論じる余裕はないが、瀬田(2004:106)では、25項目の内の多くが「変化と前進」、「個と集団」(あるいは「部分と全体」という2つの基本概念に還元されることを見た。そこで、「変化と前進」あるいは「個と集団」(「部分と全体」と密接に関連すると思われる価値指向を精選して、帰国子女教育や外国人児童・生徒の教育⁶⁾も含めた学校教育における異文化理解という観点から、異文化理解教育に適した内面的文化要素として次の4つを提案したい。⁷⁾

- (9) a. 個人主義(individualism)／相互依存(interdependence)
- b. 可動性(mobility)
- c. 社会的相互性(Social Reciprocity)
- d. 交友関係(friendship)

Condon and Yousef(上掲書:79-84)は、(9a)－(9d)の文化項目についてそれぞれ次のように述べている。まず、(9a)の「個人主義／相互依存」については、個人の自己に対する考え方が社会での自分の立場や自分と関連する人達との関係に係わる傾向にある相互依存指向と、その対極に、個人が同じように独立しているが、ある特定の目的のために自発的に他と結びつくという、アメリカで支配

的な価値指向である個人主義指向があると考えられている。

(9b)の「可動性」については、自分自身をより良くするために常に移動する努力をすることに価値を置く高可動性はアメリカ文化で指向され、多くの若者は地元の名門の大学に通うよりも、家を出てそれほど評判のよくない大学に通う方を好むと言われる。また、海外へ留学する学生は、アメリカのように高可動性を指向する文化では“探求者”あるいは“視野を広げている”として賞賛されることになる。

(9c)の「社会的相互性」は、対人コミュニケーションにおける“give-and-take”の過程だと考えられている。「独立」を指向するアメリカ文化では、何か頼み事をしてもそれに対して何かを返す必要があるとは考えないし、贈り物をして、お返しを期待することもない、という傾向が強い。それに対して、「相互依存性」を指向する文化では、“恩に報いるに恩を持ってせよ”(One good turn deserves another)という諺が表すように、何かを与えられればそれに対して恩を返すということが重要視される。

(9d)の「交友関係」は「集団の成員」(group membership)に含まれるもので、“少数集団・長い帰属性・成員の集団への従属”を指向する文化では、友人・仲間であることは、特定の役割や能力というよりも“内面的な自己”(inner self)も含めた、つまり性格全体を含めた全人的関係を意味するが、アメリカのように“多数集団・短い帰属性・集団の個人への従属”を指向する文化では、友人・仲間の能力や才能を性格とは分けて考えるため“機能的交友関係”(functional friendship)と呼ばれる。アメリカ文化では共通の友人・仲間を持つことが可能となるのもこのような理由によると考えられている。

さて、ここで、内面的文化要素として(9a)－(9d)を取り上げる理由について、もう少し見ておくことにする。(9)の文化要素の中で、アメリカ文化の価値指向とされる「個人主義」、「高可動性」、「独立」、「機能的交友関係」は、筆者自身の判断によれば、日本文化ではいずれも指向性が低いように思われる。実際、次節で示すように、(9a)－(9d)に関するアンケート調査の結果から見ても、日本ではアメリカの価値指向とは異なった、むしろ反対の極に近い指向性が好まれる傾向があると言えそうである。この点からしても、(9)に挙げた文化要素は、文化によって物の見方や考え方は違ってくるということを教えるのに適していると考えられる。

ところで、(9a)の「個人主義／相互依存」については、「個人主義／集団主義(collectivism)」として今までに多くの研究が行われてきた。⁸⁾例えば、

(10)

集団主義的	個人主義的
人々は、拡大家族または他の内集団の中に生まれて、その集団に忠誠を誓う代わりに保護され続ける	成人すれば、自分と身近な（核）家族だけの世話をすればよい
アイデンティティーは、自分が所属する社会的ネットワークに根ざしている	アイデンティティーは、自分自身に根ざしている
子どもは「我々は」という視点から物事を考えることを学ぶ	子どもは「私は」という視点から物事を考えることを学ぶ
コミュニケーションは、状況に左右されやすい	コミュニケーションは、状況に左右されにくい
教育の目的は、具体的な方法を学習することである	教育の目的は、学習の仕方を学ぶことである
人間関係が職務よりも優先される	職務が人間関係よりも優先される

ホフステード（1995）は、集団主義的な社会と個人主義的な社会の基本的な違いとして、上の（10）に見るような点を挙げている。^{9）}

これらの中では、第2項目～第4項目が特に注目し値する。さらに、Goodman（1994：129-147）によれば、個人主義と集団主義が対立するのは組織や集団の中だけではなく、教育の間でもあると言う。例えば、日本の学校では、試験の前に集まって勉強会をしたり、ノートの貸し借りをしたりするのはよくあることであり、また教師もグループ学習を奨励したりする。しかしながら、個人主義的な考えからすれば、試験というのは個人を評価するものであるため、準備は個人でするものであり、何を学んだかということよりも学習の過程と成果が評価のポイントとなるため、集団主義的傾向を持つ文化では普通に行われる勉強会やグループ学習は、個人主義的傾向を持つ文化では容認されないことになると言う。この点も個人主義を文化要素として取り上げることの必要性を示していると言えよう。

3. 3 内面的文化要素に関するアンケート調査

3. 3. 1 調査方法

筆者の担当する異文化理解論の講義を受講している岡山大学の学生54名を対象として、2006年10月26日に以下のようなアンケート用紙による調査を実施した。また、ほぼ同時期にアメリカ人2名、イギリス人1名にも同一のアンケート用紙を用いた英語によるインタビュー調査を行った。

I. は「個人主義／相互依存」、II. は「可動性」、III. は「社会的相互性」、IV. は「交友関係」に関する質問で、「そう思う（／そうする）」を5、「ややそう思う（／多分そうする）」を4、「どちらとも

いえない」を3、「どちらかと言えばそうは思わない（／どちらかと言えばそうしない）」を2、「そう思わない（／そうしない）」を1として、1～5の5段階で回答してもらった。（アンケート用紙にはタイトルは記載されていない。）

I. 「個人主義／相互依存」についての質問

- ① 自分自身の生活を重視し、それに時間を費やしたい。
- ② 自分の属している組織（サークル、バイト先、研究室、会社 etc.）に感情的に依存している。
- ③ 自分の属している組織（サークル、バイト先 etc.）のために自分のしたいことを犠牲にすることがあっても仕方がない。
- ④ 組織の中では、自分の意見が通らないことがあっても仕方がない。
- ⑤ 組織の多数意見と対立する場合も自分の考えに基づいて行動したい。
- ⑥ 自分自身の考えは、社会・組織の中での自分の立場・地位と深い関係がある。

II. 「可動性」についての質問

- ① 特別な理由がない限り、現在の状況・生活環境（サークル、バイト先、職場 etc.）を維持したい。
- ② 新しい発見のためなら、現在の場所を変えて生活するのも大して苦にはならない。
- ③ 学校（高校、大学）や職場は自宅から通える所を選びたい。
- ④ 現状維持だけでは自分の進歩は望めない。
- ⑤ 新しい状況・生活環境に飛び込んで行くに

は相当勇気が必要。

- ⑥ 自分の可能性を求めているいろいろなことにチャレンジしたい。

Ⅲ.「社会的相互性」についての質問

- ① 無理を言って頼みを聞いてもらったとき、お返しに何か品物（場合によってはお金）を渡す。
- ② 身内以外からプレゼントをもらったら、お返しにプレゼントをする。
- ③ 無理を言って頼みを聞いてもらったとき、「ありがとうございました」とお礼を言うだけで十分だと感じる。
- ④ お願いごとをされて、わざわざ時間を割いてそれに応えてあげた場合、お礼に何かちょっとしたもの（お菓子類 etc.）を期待する。
- ⑤ 食事や飲み会に行ったとき、（値段が高くなければ）年下の人（後輩、部下など）であればおごってあげる。
- ⑥ 食事や飲み会に行ったとき、年上の人（先輩、上司など）であればおごってもらってもそれほど気にならない。

Ⅳ.「交友関係」についての質問

- ① 趣味（スポーツ、音楽、食べ物、ファッション、カラオケ etc.）さえ同じであれば抵抗なく友だちになれる。
- ② 友だちの友だちなら、抵抗なく友だちになれる。
- ③ 友だちとは、常に新しく入れ替っていくもの。
- ④ 友だちとは、内面をさらけ出すことのできる人。
- ⑤ 趣味が同じでも気[性格]が合わなければ、友だちにはなりたくない。
- ⑥ 仲の良い友だちとは、自分と趣味が同じで気[性格]も合う人のこと。

3. 3. 2 調査結果

日本人の大学生54名を対象としたアンケート調査の結果は、以下ようになった。

Ⅰ.「個人主義／相互依存」について

質問 \ 点数	5	4	3	2	1
①	53.7%	38.9%	7.4%	0 %	0 %
②	14.8%	31.5%	27.8%	11.1%	13 %
③	14.8%	31.5%	18.5%	18.5%	14.8%
④	37 %	46.3%	5.6%	9.3%	1.9%
⑤	5.6%	26 %	38.9%	24.1%	5.6%
⑥	13 %	37 %	40.7%	5.6%	3.7%

①では個人主義的な傾向が弱いことを予想したが、結果は逆であった。これは恐らく質問自体に問題があったと考えられる。④では強い相互依存的傾向が見られる。また、⑥でも相互依存的傾向が少し見られる。⑤からは、個人主義的とも相互依存的とも言いがたい状況にあることが分かる。これらから総合的に判断すると、日本文化では、個人主義指向の対極としてではなく、どちらかと言えば相互依存指向の傾向にあると言えそうである。

なお、アメリカ人（以下、A）とイギリス人（以下、E）には次のような特徴が見られた。②についてはA 1名とEがそれぞれ点数2、1と低い点数であり、⑤についてはA 1名とEが点数4と高い点数であったが、これらはいずれも個人主義的な傾向があることを示していると言えよう。

Ⅱ.「可動性」について

質問 \ 点数	5	4	3	2	1
①	50 %	31.5%	11.1%	3.7%	3.7%
②	18.5%	20.4%	29.6%	16.7%	14.8%
③	31.5%	16.7%	22.2%	14.8%	16.7%
④	29.6%	50 %	7.4%	1.9%	11.1%
⑤	37 %	37 %	7.4%	9.3%	7.4%
⑥	42.6%	40.8%	7.4%	5.6%	1.9%

①と⑤は予想通り、低可動性の傾向を強く示す結果となっている。④は反対に高可動性の傾向を示す結果となっているが、これは質問自体に問題があったと考えられる。②と⑤の関連で見た場合、②に低い点数を与え⑤に高い点数を与えた人の割合は全体の29.6%であり、これは低可動性の傾向を示すものと思われる。以上より総合的に見れば、日本文化では低可動性の傾向が強いと言えるかもしれない。

なお、アメリカ人（A）とイギリス人（E）には

次のような特徴が見られた。①と②については全員が点数4、5という高い点数を、また③についてはA1名とEが点数1という低い点数を、④については全員が点数4という高い点数を与えていた。これらはいずれも高可動性の傾向を示しているものと考えられる

Ⅲ.「社会的相互性」について

質問\点数	5	4	3	2	1
①	11.1%	50 %	20.4%	11.1%	7.4%
②	31.5%	37 %	24.1%	7.4%	0 %
③	5.6%	24.1%	31.5%	31.5%	7.4%
④	3.7%	22.2%	13 %	29.6%	31.5%
⑤	18.5%	42.6%	16.7%	18.5%	3.7%
⑥	11.1%	18.5%	26 %	29.6%	14.8%

①、②、⑤でかなり点数が高いことから相互依存的な傾向があることが分かる。さらに、②と③の関連で見た場合、②に高い点数を与え③に低い点数を与えた人の割合は全体の26%、また、⑤と⑥の両方に高い点数を与えた人の割合は全体の24.1%と比較的高めとなっているが、これも相互依存的傾向を示すものと考えられる。

なお、アメリカ人(A)とイギリス人(E)については次のような結果が見られた。①、⑤、⑥については、低い点数を予想していたが、予想に反して高い点数を与えていた。①ではAの2名が点数4、⑤では全員が点数4、⑥ではAの2名が点数4と5であった。③については、高い点数を予想していたが、予想に反してAの2名が点数2、Eが点数3と低い点数であった。これらは、Aの1名のコメントにあったように、日本に来てから日本的な習慣を身につけた結果と考えられる。結局、社会的相互性に関しては、期待したような日本文化との違いは見られなかった。

Ⅳ.「交友関係」について

質問\点数	5	4	3	2	1
①	5.6%	37 %	14.8%	22.2%	20.4%
②	3.7%	33.3%	29.6%	16.7%	16.7%
③	0 %	5.6%	20.4%	27.8%	46.3%
④	22.2%	38.9%	20.4%	16.7%	1.9%
⑤	22.2%	35.2%	29.6%	9.3%	3.7%
⑥	13 %	31.5%	18.5%	20.4%	16.6%

①と②では機能的交友関係指向とは反対の傾向を示す低い点数を予想したが、結果は低い点数の他に高い点数も見られたため、機能的交友関係の傾向も

増えてきていることが推察できる。④の高い点数は全人的交友関係の傾向を示すものと考えられる。また、①、②、⑤の関連で見ると、①と②に低い点数を与え⑤に高い点数を与えた人の割合は全体の37%、また③と⑤の関連で見ると、③に低い点数を与え⑤に高い点数を与えた人の割合は全体の38.9%とかなり高めとなっているが、これは日本文化では機能的交友関係というよりも全人的交友関係を指向する傾向が強いことを示すものと考えられる。

なお、アメリカ人(A)とイギリス人(E)には次のような特徴が見られた。①、②、③に関しては高い点数を予想していたが、実際は予想に反してそれほど高い点数は与えられなかった。①ではAの2名が点数4、Eが3、②では全員が点数3、③ではAの1名が点数4、残りの2名は3であった。⑤については、低い点数を予想したが、予想に反してAの2名が点数5という高い点数であった。これに関してAの1名が「学生の頃と今では友だちについての考えが違っている」とコメントしたが、年齢などによっても変化することがあるように思われる。

3. 3. 3 問題点と今後の検討課題

今回のアンケート調査は、日本人(学生)の大体の傾向を見るためのものであり、本格的な調査ではなかったため、いくつかの重要な問題については配慮してこなかった。本格的なアンケート調査では、守崎(2004:74-78)などによって指摘されているように、エティック(etic)なアプローチを取るのか、イーミック(emic)なアプローチを取るのかという問題を含めて、①概念的等価性、②尺度の妥当性、③機能的等価性、④翻訳の等価性、⑤計量的等価性、⑥被調査者の代表性および調査対象国の偏り、などの問題を解決しておく必要がある。

今後の課題としては、今回のアンケート用紙の質問項目を再検討して、因子分析を始めとする尺度の妥当性について改善を図りたい。

4. 結語

本稿では、異文化理解に焦点を当てて、学校教育において異文化理解教育を実践するためにはどのような文化項目・文化要素を扱うのがよいのかについて論じた。まず、文化について明らかにするために定義から始め、異文化理解教育の実践をしやすくするために文化を大きく2つに分類して考えることを提案した。次に、それぞれについて学校教育における異文化理解教育ではどのような文化要素がふさわしいのかについて考察し、いくつか文化要素を具体

的に提案した。また、いわゆる目に見えない内面的文化要素の選択に関しては、参考資料とするために日本人の大学生54名を対象としたアンケート調査および数名の英語母語話者を対象としたインタビュー調査を実施した。これらの調査は、ある意味有効であったと思われるが、今後はこれらの調査結果をもとに質問項目の再検討を始めとして、広く外国文化に関してもアンケート調査を実施したいと思っている。

*インタビューによるアンケート調査にご協力戴いたNaomi Fujishima, Neil Cowie, Scott Gardnerの各氏に感謝の意を表する。

注

- 1) (1) のア～ウは、英語の題材を選定するに当たって配慮すべき観点として述べられているもので、97頁からの引用であるが、各項目の文末の「のに役立つこと」は省略した。
- 2) 文化の定義で興味深いものとしては、次のようなものがある。
 - (1) “Culture” is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, customs, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society. (E. Tylor (1871) *Primitive Culture*, John Murray, London.)
 - (2) Believing ... that man is an animal suspended in webs of significance he himself has spun, I take “culture” to be those webs. (C. Geertz (1973) *The Interpretation of Cultures*, Basic Books, New York.)
 - (3) “Culture” is pictured as a text the vocabulary and grammar of which its members learn./ “Culture” is an evolving connected activity, not a thing. (B. Fay (1996) *Contemporary Philosophy of Social Science: A Multicultural Approach*, Blackwell, Oxford.)
- 3) 4つの文化目標とは (i) cultural awareness, (ii) command of etiquette, (iii) understanding of outward cultural differences, (iv) understanding cultural values である。
- 4) 小学校や中学校では、これらの文化要素のいくつかに基づいた異文化理解教育の実践は既に行われてそれなりの成果を上げている。実践事例については、影浦（編著）（1999）、加藤・浅沼（編著）（1999）、水越・田中（編著）（1995）、東京都高等学校国際教育研究協議会（編）（1999）などを参照。
- 5) Schwartz（1992）は50ヶ国を対象に価値観の研究を行った結果、研究対象としたほとんどの文化において以下のような10組の価値観が見られることを明らかにした。
 - (1) Self-direction: creativity, freedom, choosing own goals, curious
 - (2) Stimulation: a varied life, an exciting life, daring
 - (3) Hedonism: pleasure, enjoying life.
 - (4) Achievement: ambitious, successful, capable
 - (5) Power: authority, wealth, social recognition
 - (6) Security: social order, clean, health, sense of belonging
 - (7) Conformity: obedient, self-disciplined, politeness
 - (8) Tradition: respect for tradition, humble, devout
 - (9) Benevolence: helpful, loyal, forgiving
 - (10) Universalism: broadminded, social justice, world of beauty
- 6) これらの問題点については、佐藤（2001：第4章～第6章）などを参照。
- 7) 今回は、これらの内面的文化要素に関して学校種別の提案はできなかったが、小学校の高学年から価値観・価値指向についての実践は可能だと筆者は考えている。具体的な実践例の案については別の機会に論じることにする。
- 8) Hofstede（1983）、ホフステード（1995）、Triandis（1995）、Triandis and Gelfand（1998）、高野・櫻坂（1997）、守崎（2004）などを参照。
- 9) ホフステード（同書：68）より部分的に引用。

参考文献

- Condon, John C. and Fathi S. Yousef (1975) *An Introduction to Intercultural Communication*, Macmillan Publishing Company, New York.
- Goodman, N. R. (1994) “Intercultural Education at the University Level: Teacher-Student Interaction,” in *Improving Intercultural Interactions: Modules for Cross-Cultural Training Programs*, ed. by R. W. Brislin and T. Yoshida, pp. 129-147, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Hinds, John and Shoichi Iwasaki (1995) *An Introduction to Intercultural Communication*, NAN' UN-DO.
- Hofstede, Geert H. (1983) “Dimension of National Cultures in Fifty Countries and Three

- Regions,” in *Expiscations in Cross-Cultural Psychology*, ed. by J. B. Derogowski, S. Dziurawiec and R. C. Annis, Swets and Zeitlinger, Lisse, Netherlands.
- ([1980] 2001²) *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- ホフステード, G. H. (1995) 岩井紀子・岩井八郎 (訳) 『多文化世界：違いを学び共存への道を』 有斐閣.
- 本名信行・ベイツ ホッフア・秋山高二・竹下裕子 (編著) (1994) 『異文化理解とコミュニケーション 1—ことばと文化』 三修社.
- 影浦 攻 (編著) (1999) 『さあ、始めよう！楽しい英語活動と国際交流活動』 (小学校「総合的な学習の時間」実践ブック 2) 啓林館.
- 加藤幸次・浅沼 茂 (編著) (1999) 『国際理解教育をめざした総合学習』 黎明書房.
- Kluckhohn, Clyde and Others (1951) “Values and Value-Orientations in the Theory of Action: An Exploration in Definition and Classification,” in *Toward a General Theory of Action*, ed. by T. Parsons and E. Shils, pp. 388-433, Harper and Row, New York.
- Kluckhohn, Florence R. and Fred L. Strodtbeck (1961) *Variations in Value Orientations*, Row, Peterson and Company, Evanston, Illinois; reprinted by Greenwood Press, Westport, Connecticut, 1973.
- Kroeber, A. L. and Clyde Kluckhohn (1952) *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*, Vintage Books, New York.
- 水越敏行・田中博之 (編著) (1995) 『新しい国際理解教育を創造する』 ミネルヴァ書房.
- 守崎 誠一 (2004) 「個人主義／集団主義的価値観に関する比較文化研究—日本・アメリカ・中国・フィリピン・マレーシアの社会人と大学生—」 *Human Communication Studies*, Vol. 32, pp. 69-92.
- Morrison, Terri, Wayne A. Conaway and George A. Borden (1994) *Kiss, Bow, or Shake Hands: How to Do Business in Sixty Countries*, Adams Media Corporation, Holbrook, MA.
- Murdock, G. P. (1940) “The Cross-Cultural Survey,” *American Sociological Review*, Vol. 5, No. 3.
- 日本ユネスコ国内委員会 (編) (1982) 『国際理解教育の手引き』, 東京法令出版.
- Ortuño, Marian M. (1991) “Cross-Cultural Awareness in the Foreign Language Class: The Kluckhohn Model,” *The Modern Language Journal*, Vol. 75, No. 4, pp. 449-459.
- 佐藤郡衛 (2001) 『国際理解教育—多文化共生社会の学校づくり』 明石書店.
- 瀬田幸人 (2004) 「異文化理解のための適用モデル」 『岡山大学教育学部研究集録』 第127号, pp. 101-108.
- Schwartz, S. H. (1992) “Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries,” in *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 25, ed. by M. Zanna, Academic Press, New York.
- Stern, Hans H. (1992) *Issues and Options in Language Teaching*, Oxford University Press.
- 高野陽太郎・櫻坂英子 (1997) 「“日本人の集団主義”と“アメリカ人の個人主義”—通説の再検討—」 『心理学研究』 68, pp. 312-327.
- 東京都高等学校国際教育研究協議会 (編) (1999) 『国際理解教育[地球学習]』 清水書院.
- Triandis, Harry C. (1995) *Individualism and Collectivism*, Westview Press, Boulder, CO.
- Triandis, Harry C. and M. J. Gelfand (1998) “Converging Measurement of Horizontal and Vertical Individualism and Collectivism,” *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 74, No. 1, pp. 118-128.
- Valette, Rebecca M. (1986) “The Culture Test,” in *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*, ed. by Joyce M. Valdes, pp. 179-197, Cambridge University Press.